

国際理解教育のための小学校外国語教育

－地球市民意識の涵養に向けたCLIL実践－

高谷 文也

奈良教育大学大学院教育学研究科教職開発専攻

Foreign Language Education in Elementary School for International Understanding -CLIL for Cultivating Global Citizenship Awareness-

Fumiya Takatani

School of Professional Development in Education, Nara University of Education

<あらまし> パンデミックや人種差別問題など数々の問題が存在する世界で、多様な人々と平和的に共生していくためには、地球市民意識をもつ人を育てることが必要なのではないだろうか。本稿では、地球市民意識の涵養に向けて、小学校外国語科で行う国際理解教育を模索する。小学校6年生93名を対象にCLILという外国語教授法を用いて、人権と難民問題について学習を進めた。検証方法は、児童の記述をKH Corderより共起ネットワークを作成して典型的な記述を明らかにすることや、学習した語彙と英語表現を問うGoogle Formでのテストと既習事項を用いたアウトプット、地球市民意識に関する質問紙調査を事前・事後で実施し、対応のあるt検定により統計処理を行い比較していく。結果としては、言語能力の向上は知識・技能については少し見られた。地球市民意識に関しては、地球的課題に対して活動している団体のことについて学習内容の知識はついたが、全体的な意識向上は明確に見られなかった。

<キーワード> 小学校外国語教育 国際理解教育 CLIL 地球市民意識

1. はじめに

新型コロナウイルスのパンデミックに伴い、世界経済は停滞し、全世界の人々が生活を脅かされることとなった。生活の不安定さや不安からパンデミックの犯人探しが行われ、ウイルスとの戦いのはずが人と人との睨み合いへと発展した。パンデミック前には、“Black lives matter.”という言葉象徴にアメリカ発信の人種差別問題が世界的に注目された。全世界の現状として、各国の関係状況の悪化、国際的に広まった人種差別への反対運動、21世紀も終わらない紛争など、数々の問題が蔓延している。これら諸問題の発端は地球上のどこかの地点であるが、地球的課題として全人類の課題となっている。そのような世の中の急激な変化の中、地球的課題に対し

て無関心な子どもたちが大人になった時、世界のいろいろな人と共存していくことができるのだろうか。そして、地球的課題に関心を持ちその解決に向かって自分ができることから行動し、多様な人々と共存できる資質・能力を育てるためには、学校教育はどのようなことができるのだろうか。

学校教育では、学校行事や総合的な学習の時間において、ESD (Education for Sustainable Development) やSDGs (Sustainable Development Goals) など地球的課題をテーマに取り組んでいる学校は多い。外国語活動や外国語科でも地球的課題をテーマにした授業を実践している学校も見られる。本稿では、地球的課題に関心を持ち、グローバル社会で多様な人々と共存していくための資質・能力を育てること、

すなわち市民性教育の目的の1つとなる地球市民意識の涵養に向けて、国際理解教育の学習内容をテーマに扱った外国語教育のカリキュラム開発と実践を模索した。ただし、地球的課題をテーマに扱った実践において、主体的で内容が深いテーマを小学校外国語科の時間で行うことは難しいと言える。それを可能にするために、CLIL (Content and Language for Integrated Learning) と呼ばれる方法に着目する。それは内容言語統合型学習と訳され、テーマとして選んだ内容を深く考えさせるとともに、言語習得をも目指す教授法である。

2. 先行研究

2.1. 学習指導要領が目指す資質・能力とこれからの小学校外国語教育

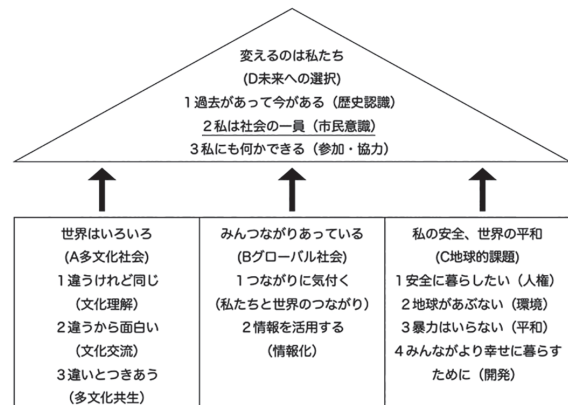
文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領解説外国語活動・外国語編では、外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を育成することが大切であると書かれてある。その見方・考え方は、「外国語で表現し伝え合うため、外国語やその背景にある文化を、社会や世界、他者との関わりに着目して捉え、コミュニケーションを行う目的や場面、状況等に応じて、情報を整理しながら考えなどを形成し、再構築すること」(p.67)と示されており、文化、社会や世界、他者との関わりという言葉が使われている。文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領解説外国語活動・外国語編 第2部第2章第2節「3. 指導計画の作成と内容の取扱い」(3) イには「英語を使用している人々を中心とする世界の人々や日本人の日常生活、風俗習慣、物語、地理、歴史、伝統文化、自然などに関するものの中から、児童の発達の段階や興味・関心に即して適切な題材を変化をもたせて取り上げるもの」(pp.133-134)と記述されている。さらにイ(ウ)には、「広い視野から国際理解を深め、国際社会と向き合うことが求められている我が国の一員としての自覚を高めるとともに、国際協調の精神を養うことに役立つこと。」(p.135)とも述べられている。ここでは文化を始めとして様々な内容を取り扱い、国際協調の精神を扱うことを述べている。これらの側面は、後述する地球市民教育と通ずるものがある。そこで求められる資質・能力は、汎用的能力である「知識・理解」や「批判的思考や判断力」に加え、「異文化や多様性の尊重・寛容」、「地球市民の自覚・責任・行動への意欲」などの、地球市民意識に関連するものだと考えられる。例えば、坂本・寺崎 (2020) は、小学校外国語教育の現状について「日本において求められている21世紀型外国語教育は、『地球市民教育としての外国語教育』という視点を入れ、ESD (持続可能な開発のための教育) に寄与すべきものである」(p.113)とし、それらの視点

を入れたCLIL実践を紹介している。内容を地球規模で起きている課題と関連させ、学びを発信する授業を実践している。その実践より、「『従来の英語教育観』から抜け出し、多文化社会において共生・協働する地球市民を育てることに貢献できる小学校英語教育への転換の必要性を主張することを試みる。」(p.114)とし、研究成果をまとめている。つまり、地球的課題など国際理解教育の学習内容をテーマとしたCLIL実践により、地球市民意識を育成することができるのではないだろうか。

2.2. 市民性教育と国際理解教育

市民性教育とは一体どういうものなのであるか。そもそも、市民という言葉にはいろいろな定義が存在する。藤原 (2018) は、様々な定義が存在することをブリタニカ国際大百科事典から引用しながら説明しており、「市民教育における市民とは、『権利と義務をもったコミュニティ (共同体) の成員』と定義しておく。」(p.58)としている。そして、橋崎 (2019) は、市民性教育に関してどうして国民ではなく市民という言葉を使うのかについて「理由の1つが、人・モノ・コト・情報などが国境を越えて行き来する、いわゆる『グローバル化』の結果、国内の多文化化・多民族化がより意識されるようになり、同質的な国民の育成を目標とするだけでは実態にそぐわないようになったことが挙げられます。」(p.12)としている。つまり、市民の定義にあるコミュニティとは国家を最大規模にするのではなく、地球規模と捉える必要があるということだ。

市民性教育は関連する領域として国際理解教育がある。これら二つの教育領域は密接に関連しており、国際理解教育の目的の1つとして市民性を育成するということが含まれているとも捉えられる。大津 (2010) によると、学習領域は4つに分けられる (図1)。



その学習領域は、A多文化社会・Bグローバル社

会・C 地球的課題・D 未来の選択の4領域である。また、「どの領域を学習しても知識・理解のみに終わるのではなく、『未来の選択』にどのような形でかつながっているのが望ましい。」(p.39)とし、図1のような学習領域の構造を示している。下線にあるように、国際理解教育の内容を学習し未来への選択へつなげていくことが大切であり、未来への選択の中に市民意識の育成が含まれていることがわかる。

2.3. CLILとは

CLILとは、内容言語統合型学習のことであり、「Content (内容)」、「Communication (言語)」、「Cognition (認知)」、「Culture (文化)」の4Csの枠組みを意識して授業作りを進めていくことが大切であり、これがCLILの特徴であると言える。Coyle, *et al.* (2010)によると、4Csの具体を次のように説明している。

Contentについては、CLILプログラムの中には、従来の教科カリキュラムが適切な場合もあるが、教師の扱いやすさ、言語サポート、学習者の年齢、学習環境の社会的要求など、文脈上変化する状況によっては、教科と異なるコンテンツの選択がより適切であることも示唆している。そして、教科と異なるコンテンツとしては、時事的な問題、環境やインターネットなどのテーマ別学習、複数教科のクロスカリキュラム、国際問題を取り上げた市民権などがあげられている。

Communicationについて、CLILの授業では外国語または第二言語を扱い学習を進めていくことが基本となる。教師と生徒や生徒同士などの対話的な学びが大切であるとしている。

Cognitionについて、CLILが効果的な学習となるためには認知的な関与が必要であるとし、ブルームのタキソノミーを紹介している。思考の段階を大きく2つに分けており、1つが低次思考力であり、もう1つが高次思考力である。(図2)

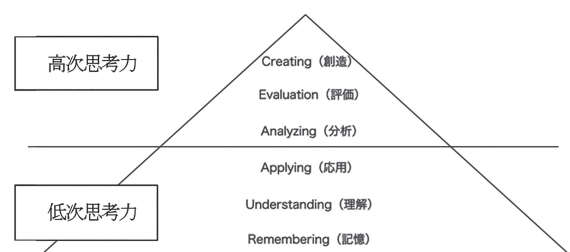


図2 ブルームの改訂版タキソノミー、
笹島、山野 (2019) より引用

Cultureについては、“culture (developing intercultural understanding and global citizenship)” (p.41) とまとめ、教室でのやり取りが大切であり、そこから文化

間コミュニケーション能力や地球市民意識が育まるとし、深い学びに繋がると示唆している。

日本でのCLIL実践はさまざまな校種で行われ、内容と言語の理解を深めたり、知的好奇心や協同学習の質を高めたり、地球市民としての意識を育むことができたりする可能性があることを示し、肯定的な結果と考察を示している研究がある(笹島・山野2019, 町田2019, 坂本2019)。池田他(2016)は、「CLILが最終的に目指すのは、つまるところ21世紀を生き抜く地球市民の育成である。」(p.14)とし、4Csの枠組みを考慮して授業を行なっていくことの大切さを示唆している。

大学レベルでは言語能力の向上についてテストを用いて検証し、地球市民意識の向上も質問紙調査を実施して量的データによって検証している研究が存在する(工藤2019)。しかし、小学校レベルでは、言語能力の向上を児童へのアンケートで検証することに留まっている。また、地球市民意識に関しては児童の感想より考察しているものがほとんどであり、量的データより検証している研究は筆者が深すぎり存在しない。よって、本研究は児童の記述分析とテストや質問紙調査の量的データを用いて検証する。

3. 研究の目的

本研究の目的は、以下の2つについて探究することである。

- ①小学校外国語科の時間で言う国際理解教育を扱ったCLIL実践によって、言語能力は向上するのか。
- ②小学校外国語科の時間で言う国際理解教育を扱ったCLIL実践によって、地球市民意識の涵養は可能であるか。

4. 研究の方法

本研究の対象は、小学校6年生93名である。まずは、言語の年間目標と内容の年間目標を学習指導要領が示す3観点別に設定する。そして、1学期に国際理解教育のテーマを扱ったCLIL実践を外国語科の時間で言う。言語能力の向上については、1学期末に学習で使用した語彙や表現の理解度をGoogle Formを用いたテストを実施したり、既習表現や学習した語彙を用いたアウトプットをさせたりすることにより検証する。地球市民意識の涵養に関しては、石森(2013)を参考に小学生版地球市民意識に関する質問紙を筆者が作成する。そして、4月と6月に5件法で質問紙調査を行い、事前・事後での変化を検証する。また、10項目ある質問項目のうち3項目について理由記述させ、それをKH Corderを用いて共起ネットワークを作成し、典型的な記述を明らかにしながら考察する。

5. 実践について

5.1. 言語目標の設定

言語の目標については、教育内容と小学校学習指導要領を照らし合わせて年間目標を設定した(表1)。

表1 外国語の年間目標

知・技	人権や平和問題に関する英語表現を知り、それらについて読む、書く、話す、聞くの4技能を使ってコミュニケーションにおいて活用できるようにする。
思・判・表	人権問題や平和問題に関して、外国語を通して自分の考えや気持ちなどを相手にわかりやすく伝えることができる基礎的な力を養う。
主体	世界で起きている問題や文化を自分ごととして捉え、その解決に向けて現在やこれからの生き方について外国語で表現しようとする態度を養う。

5.2. 内容目標の設定

内容の目標は、大津(2010)が示す学習目標を参考に年間目標を作成した(表2)。

表2 大津(2010)が示す学習目標を参考に作成した年間目標

知・技	①人権や平和問題に関して、誰もが安全で安心して暮らす権利を持っていること理解している。 ②人権や平和問題を解決するために行われている取り組みを知っている。 ③人権や平和問題を、自分たちの身の回りとのつながりを意識し、自分ごととして考えることができる。
思・判・表	①人権や平和問題について、その解決に向けて自分は何ができるのかを考え、言語などを通して他者に効果的に伝えることができる。 ②身の回りのことについて、権利侵害があるかどうか多面的に考えることができる。 ③さまざまな問題について自ら調べ、必要な情報を収集し、自分の考えを表現することができる。
主体	①誰もが安心・安全な暮らしをするために、自分や他者の人格や人権を尊重しようとしている。 ②世界や地域には、さまざまな文化や他者がいることを認識し、その多様性を受け入れようとしている。 ③社会で起きている問題を、解決のために他者と協力しようとする。

5.3. 単元計画について

目標を達成すべく、1学期に2つの単元を設定し

た。1つ目は「人権とは何だろう？」というテーマで人権のことについて世界人権宣言を軸に考えた(表3)。なお、外国語科の時間での実践であるため、パワーポイントなどの視覚的補助を多く含む教材を使用しながらできるだけ英語で進めるように心がけた。しかし、内容理解に重点をおく必要があったため、すべての時間で英語のみを使用して進められたわけではない。ゲストティーチャーも同様に、内容理解に重点を置くため日本語での講義となった。言語活動では、児童には基本的に学習した英語表現を使用させたが、話し合いは日本語で行わせた。

表3 単元計画：人権ってなんだろう？

	内容	評価
1	航海へ行こう。	知・技①
2	「人権」とは何か考えよう。	知・技①
3	世界人権宣言を知ろう。	知・技①
4	世界人権宣言が世界で守られているか比較しよう。	知・技①,③

最初に「人権」をテーマに世界人権宣言を扱った実践を行った。『なかまとともに2』(奈良県教育委員会2014)、『ABC:人権を教える』(国連広報センター2004)、『RIGHTS, WANTS & NEEDS』(UNESCO CANADA 出版年不明)を参考に授業を考案した。世界人権宣言を扱った理由としては、国際理解教育の永遠のテーマとも言える自分ごと化に迫るためである。地球規模の問題を対岸の火事と捉えるのではなく、自分ごと化するための教育方法としては、体験活動や現地とのつながりなど様々な方法が言われている。しかし、このコロナ禍においてどこかへ出向いての実習や体験活動の実施、グループで顔を寄せ合って活動することは好まれない状況にある。野崎(2011)は、自分ごと化に迫るための方法として、子どもたちが世界人権宣言を人類共通の普遍的な権利として理解し、常に地球的課題と世界人権宣言を照らし合わせることで自分ごと化ができるのではないかと示唆している。

授業実践について、第1時では無人島へ持っていくものを決める活動を行なった。持っていくもの選択肢は、『なかまとともに2』(奈良県教育委員会2014)を参考に、児童にわかりやすい英語で独自に訳した。

第2時では、グループが選んだ持ち物を学級全体で共有した。そして、人として健康で幸せに生活でき、成長していけるために必要なものは何かを考え、ワークシートにまとめた。

第3時では、Amnesty international Japanのサイトより世界人権宣言について個人で学ぶ時間をとり、世界人権宣言について英語と日本語でまとめた資料

を配布した。そして、児童は、ミャンマー、イエメン、ブルキナファソ、シリアで暮らす12歳前後の子どもたちの暮らしを視聴した。その中から1つの国を選び、その国の生活は世界人権宣言が示す権利が守られているかどうかについてワークシートを使ってチェックした。

第4時は、第3時の続きから始まり、それぞれが記録したものを全体で共有した。最後に、Google Formよりそれぞれのhuman right best3を投票し全体で確認した。

第2單元では、「難民」をテーマに授業実践を行った(表4)。難民を考える際には中東の難民問題もあるが、ミャンマーの難民問題を取り上げることにした。なぜなら、クラウドファンディングによってミャンマーの難民問題に対して行動している小学生が存在し、その事実からより身近に感じることができ、自分ごと化されるのではないかと考えたからである。

表4 単元計画：難民について考えよう

	授業内容	評価
1	世界の米料理について知る。	主②
2	アラビア文字の書道体験(奈良教育大学 小村明子特任講師)	主②
3	イスラームと難民(ロヒンギャ)	知・技③ 思・判・表 ②主②
4	世界の難民の現状や問題について(国連UNHCR協会 芳島昭一様)	知・技 ②, ③
5	今の私にできること、これから私がやってみたいことを考える。	知・技③ 思・判・表 現①

第1時の世界の米料理については、イスラームに関連するビリヤニからロヒンギャ難民へとつなげようと試みた。実際、児童にとって難民という内容が難しく心への負担が大きいと考えたため、導入だけでも楽しさを感じられるような題材にするため計画した。

第2時では、「アラビア文字で自分の名前を書いてみよう」と題して奈良教育大学小村明子特任講師にお話をいただいた。ロヒンギャ難民はイスラームが原因として難民になっている。しかし、児童は宗教の話をして理解できない可能性が高い。そこで、イスラームという宗教の話よりもイスラーム文化を体験するほうが良いと判断し、アラビア文字の体験を進めることになった。当日は、アラビア書道について小村明子氏によりオンライン講義をいただき、児童はアラビア書道の体験をした(図3)。

第3時では、イスラームについて理解を深めるためにハラルマークから始まる実践を模索した。ハ

Let's try Arabic calligraphy! 名前を筆ペンで書いてみよう! (清書)

6年



図3 児童によるアラビア文字体験活動例

ラルとはイスラーム法上合法なことを意味し、決して食べ物だけに使用される言葉ではない。しかし、児童が身近に感じられることを前提にすると、食品につけられているハラルマークから紹介することが良いのではないかと考えた。イスラームに関して学習をした後に、アンケートで児童の考えを共有した。1つ目は「自分のクラスに、ヒジャブを着た友達がいる。体育の時間でもそれを着けており、プールの時も着けています。あなたどう思いますか。」、2つ目は「給食の時間ある1人のクラスメイトは、宗教上の理由でいつもお弁当を持ってきました。そのことについてどう思いますか。」である。「気になる」「気にならない」「わからない」の3件法とその理由を文章記述で回答してもらった。後半には、ロヒンギャ難民の生活を配信した動画を世界人権宣言第3条、第6条、第13条、第22条、第25条、第26条と照らし合わせて視聴し、人権が守られているかどうかを回答してもらった活動を行なった。世界人権宣言の条文を厳選したのは、全ての権利を照らし合わせると時間がかかり、動画を見ただけでは守られているかわからない条文が存在したからである。よって、難民問題に関連すると思われるものや動画視聴から判断できるものをあらかじめ厳選した。

第4時では、「UNHCRと難民問題の現状」というテーマで、オンラインにて国連UNHCR協会芳島昭一氏に講義をいただいた。ゲストティーチャーの招聘については、国連団体のホームページより出前授業を提供している情報がたくさん存在するため、それを活用した。講義では、難民問題解決に対する熱い思いを最初の導入とし、難民となった子どもがどのような悲惨な体験をしたのか。どのような暮らしをしているのか。これらの内容について実際の写真を使用し、児童に想像させながら説明していただいた。

第5時では、群馬県館林市の小学生がクラウドファンディングで行った難民支援活動を伝えた後、自分たちが難民のためにできることについて考え、英語でアウトプットした。考えたのは、「自分たちが今できること」と「これからやってみようこと」の2つである。ロイロノートを使って自分の考えを英

語で表現し日本語で理由を記述した。そして、グループトークで考えを共有し、全体ではロイロノートでお互いの意見を共有した。最終的には、それぞれが作成したものに英語を録音させて提出させ、評価に使用した。

6. 結果と考察

6.1. 言語の学びについて

外国語科の時間を使った実践であるため、筆者が担当する授業はできるだけ英語を使用しながら進めた。しかし、実際には内容理解に重点をおく必要があったため、CLILの手法でもあるトランスランゲージを使用し、日本語と英語と両方の言語を使いながら進めた。言語能力がどのように高まったかについては、第1単元・第2単元の内容を合わせてテストを行なった。まず、聞き取りに関して、第1単元の「人権」と第2単元の「難民」で扱った学習語彙の意味が理解できるかを問うテストを行なった。合わせて、表現に関して第2単元「難民」の単元の最後の時間に、英語でアウトプットをさせて、表現能力を測った。それら2つで言語の学びについて考察してみたい。

分析情報

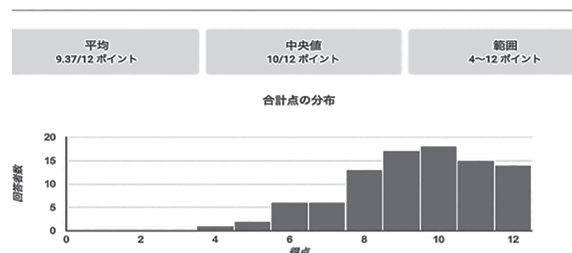


図4 言語に関するテスト結果

Google Formを用いたテストでは、単語や英文の意味を理解できるかを92人に問うた。結果は上記の図4の通りである。平均が9.37/12ポイント、中央値が10/12ポイントである。問題は教師が言った英語を聞き、その意味の日本語を選択する問題である。最初は国名や米料理に使われるものは何かを選択させたが、これらは5年生以下で学習済みのものが多く比較的簡単であったようだ。注目すべきは初めて知った英語についての問題である。例えば、human rights, refugee, Muslim, Buddhist, “I can donate.” “I want to help refugees.”の意味を問う問題がある。human rights, refugeeの2つについては日本語の意味を記述させた。human rightsは「人権」が答えであるが47人の51%が正解している。refugeeは「難民」が答えであり、64人の69%が正解している。refugeeについては、「難民の人を助ける」などの惜しい回答もあった。“I can donate.”に

ついては、89人の96.7%が、“I want to help refugees.”については82人の89.1%が正解している。

また、第2単元の5時間目に行なった言語活動では、ロイロノートで「自分たちが今できること」と「これからやっていきたいこと」について考えさせ、英語で表現させた。使用する英語表現はこちらから示した。例えば、“I can・・・”に続く言葉として、study, donate, make a presentation about refugees, research, read newsである。また、“I want to・・・”に続く言葉としては、meet, help, donate, go to, talk to, work inである。言語活動では、教師から示された英語を元に表現している児童がほとんどである。英語表現を録音させた音声データとグループでの交流を振り返れば、初めて学んだ言葉である donate, work in, study, meet, refugeesについて、書かれたものを見ながらではあるが約8割の児童が正確に発音できている。

結果より、語彙の意味を問う問題では約半数の児童しか正答していないが、“I can donate.”や“I want to help refugees.”の自分の考えを表す時に使う英語表現に関しては正答率が高い。実際、自分の意見を英語で表現する活動では、多くの児童が正確に英語を発音できていた。つまり、言語活動において、初めて学習する語彙を短時間で正確に発音できるようになったことを評価するのであれば、知識・技能について学びがあったと言えるかもしれない。思考・判断・表現については、与えられた表現を使ってではあるが自分の意見を表現できている児童がほとんどである。しかし、目標にもある「相手にわかりやすく」という視点で考えると学びがあったかどうかはわからない。主体的に学習に取り組む態度に関しても、本当に自分ごと化されて表現しているかは、こちらが示した表現を使っている限りわからない。

小学校の外国語学習では、言語習得に関して繰り返し聞かせて練習を何回も行い、慣れさせることが大切だとされている。しかし、今回のような短時間で知識・技能の学びが少し見られたのは、国際理解教育の内容をテーマと設定し、学習内容に重点をおいたCLIL実践の成果とも考えられるのではないだろうか。

6.2. 地球市民意識の涵養について

地球市民意識を測定するものとして石森(2013)を参考に小学生版を作成し、10項目を5件法で質問し、4月と6月の2回実施した(Appendix 1)。そして、エクセルを用いて対応のあるt検定を行い、比較した。表5にはその結果を示す。なお、事前で欠席した児童1名、事後で欠席した児童2名、どちら

かでも欠席の児童は分析からは除外した。

表5の結果からわかることとして、質問①と⑩は事前>事後となり、②のみ事前<事後という結果になっている。つまり、本研究の国際理解教育を内容にした小学校外国語科でのCLIL実践では、地球市民意識の涵養はうまく進まなかったことがわかる。しかし、もう少し細かく分析すると、次の2点のことが言えるのではないだろうか。

1点目に、「知識・技能」の項目にあたる②「人権や平和問題を解決するために行われている活動を知っている。」(地球的課題)については有意に向上した(知識・技能② $t(89)=-2.277, p=.02$)。「人権を守ったり、平和問題を解決したりするために行われている活動を知っている」の質問項目のように、知識として世界で活躍している団体のことは学習できたと感じる児童が多いことがわかる。この結果は、国連UNHCR協会からのゲストティーチャーを招聘したことが影響していると考えられる。なぜなら、KH Corderによりゲストティーチャー講義後の感想を見ると総抽出語数が7800語となり、他の授業後は2000語前後であることと比べると、知識の習得が進んだことに影響したことがわかるのではないだろうか。

2点目に、「知識・理解」①「みんなが安全・安心で、楽しい暮らしを送ることができる権利を持っていること理解している。」(地球的課題)と「主体的に学習に取り組む態度」⑩「学校や社会など身の回りで起きている問題について考え、その解決のために友達やその他の人と協力しようとしている。」(地球市民の自覚と責任、行動への意欲)の2つについては有意に向上が見られなかったところに注目する

(知識・技能① $t(89)=3.515, p=.00$ 、主体的⑩ $t(89)=2.220, p=.02$)。知識・技能①「みんなが安全・安心で、楽しい暮らしを送ることができる権利を持っていること理解している。」については、世界人権宣言を通して人権のことについては学習したのにも関わらず、中程度の有意差で事後が低くなっている。これは、もともと平均値も高く、みんなが安心して過ごす権利があることは知っていたが、世界ではそうではない国が存在することを知り、その矛盾からあきらめが生じていると推測する。

また、⑧「誰もが安心・安全な暮らしをするために、自分や友達の人格(性格など)や人権を大切にしようとしている。」(異文化や多様性の尊重・寛容)、⑨「世界や地域には、さまざまな文化やいろいろな人が生活していることを理解し、その多様性を受け入れようとしている。」(多様性・多文化社会異文化や多様性の尊重・寛容)、⑩「学校や社会など身の回りで起きている問題について考え、その解決のために友達やその他の人と協力しようとしている。」(地球市民の自覚と責任、行動への意欲)の質問項目については、5件法とその理由を記述させた。統計的に有意差が出た質問項目⑩についてKH Corderを使用して共起ネットワークを示し、典型的な記述を明らかにして比較する。なお、ポジティブグループをその方法で検証すると、事前・事後で記述の内容に大差は無かった。よって、ネガティブグループのみ共起ネットワークを示すこととする。

ネガティブグループでは、事前の総抽出語数は201語で、事後の総抽出語数は346語であった。事前・事後とも抽出語数が少ないため最低出現回数を2回以上、集計単位を文と設定して分析を試みる。

表5 地球市民意識調査の結果(2021年4月と6月の比較)(n=90)

カテゴリー	質問	4月	6月	t値	自由度	有意確率(両側)	効果量(r)
知識・技能	①	4.333	3.766	3.515	89	.00 **	.35(中)
	②	4.077	4.311	-2.277	89	.02 *	.23(小)
	③	4.477	4.4	0.829	89	.40	.09(なし)
	④	4.322	4.344	-0.189	89	.85	.02(なし)
思考力・判断力・表現力等	⑤	3.655	3.533	0.991	89	.32	.10(小)
	⑥	3.933	3.844	0.6303	89	.53	.07(なし)
	⑦	3.433	3.233	1.387	89	.16	.15(小)
学び・人間性等	⑧	4.388	4.288	0.860	89	.39	.09(なし)
	⑨	4.111	4.322	-1.580	89	.11	.17(小)
	⑩	3.977	3.666	2.220	89	.02 *	.23(小)

$p < .01$ (**と示す) も $p < .05$ も有意(*と示す)

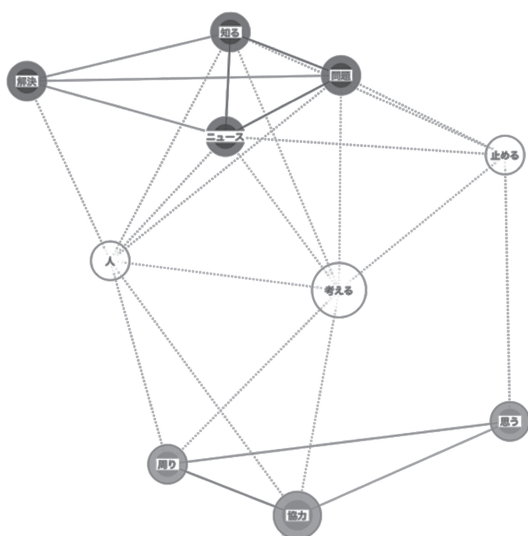


図5 pre ネガティブグループ [N10,E26,D.578]

図5より、事前の典型的な記述は次のとおりである。

- ・ ニュースで問題があるのは知ってるけど友達とか他の人とかと一緒に解決しようとは、してないから。
- ・ 考えても、周りの人と、あまり協力したりしない

以上の記述から、知っていても考えるだけで、協力して解決しようとはしていないという記述が典型的であることがわかる。

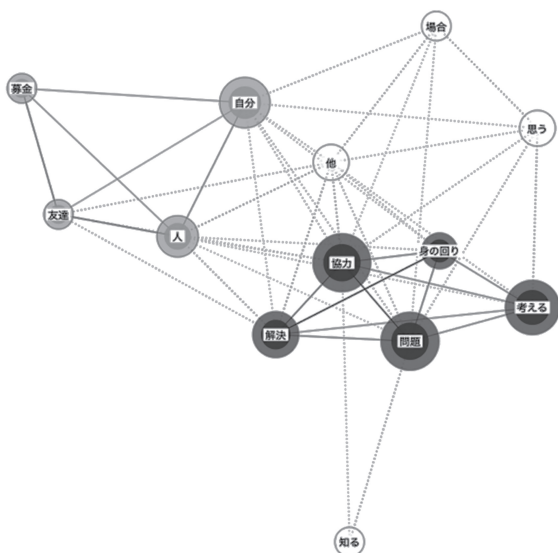


図6 post ネガティブグループ [N13,E47,D.603]

図6より、事後の典型的な記述は次のとおりである。

- ・ 身の回りで起きている問題が小さいことなら自分たちで解決の為頑張りうってできるけど自分

たちだけでは解決できないような問題は協力しようってならない

- ・ 身の回りの問題の解決とかは考えることとかはできる、でもそのために動こうとかはあんまり思えない.. 協力が大事、大切なのはわかる..けど今の私には無理かな..

問題の大きさによって、自分が解決できるかわからないから協力しないという考えを持っている児童が典型的であることがわかる。

このネガティブグループの比較より、事前では解決のために協力しようとしていないと述べていたことが、事後になると解決できない問題は協力しようがないという考えに変化している。つまり、学習を進める上で簡単に解決できない問題と出会い、解決へ向けて行動したくてもできないという無力感やあきらめが生まれていると言えるのではないだろうか。そして、その無力感やあきらめがあるが故に、事後のポイントが下がったのではないだろうか。

また、有意に向上が見られなかった結果や共起ネットワークから抽出した典型的な記述より、自分ごと化されていないこともわかるのではないだろうか。この結果については、1学期のみの実践結果を考察したことが影響していると考えられる。年間を通した実践後の変化を検証する必要がある。また、体験的な活動が入らなかったことも影響しているかもしれない。映像を視聴し、ゲストティーチャーを招聘したが、それらは受動的な学びで終わってしまっている。能動的な活動を工夫する必要がある。

6. 終わりに

本実践では、CLIL という手法を用いながら小学校外国語教育で国際理解教育を行い、地球市民意識の涵養を目指して実践した。成果としては、地球市民意識の質問項目②「人権や平和問題を解決するために行われている活動を知っている。」の項目は有意に向上したため、内容目標の②「人権や平和問題を解決するために行われている取り組みを知っている。」については達成されたことだ。よって、地球市民意識にも関連する知識の獲得は進んだと思われる。

次に課題としては、CLIL という実践では児童の言語能力をどのように向上させて評価するかを検討する必要があることだ。今回の実践では、知識・技能面での学びは少し見られたが、その他の観点について多角的に分析すると、学びがあったか明確に評価できなかった。学習指導要領を参考に言語の年間目標を設定し、扱った表現はそこまで難しくなかったと振り返る。しかし、学習内容のレベルは少し高かったため、外国語だけで進めることは難しく、母語での説明がたくさん入ったり、児童が行う活動で

も母語使用が多くなったりした。母語での説明が入った結果、知識を培うことはできたと考えられるが、思考・判断・表現などの観点においては、母語使用が増えることによりどのような学びがあったか正確に評価できなかった。実際、人権・難民をテーマに児童がお互いに外国語でコミュニケーションすることは難しく、先行研究でも量的データの分析から外国語運用能力が高まった結果は大学レベルである(工藤 2019)。よって、小学生レベルでは、カリキュラムマネジメントを同僚と協働的に行なっていく必要があるのではないだろうか。本研究は、筆者が英語専科として進めたため、学習に十分な時間が取れなかった。仮に担任であったとしても、外国語科の時間のみで進めるのは厳しい。よって、内容の学びを社会科や総合的な学習の時間など別の時間枠で内容を深めて、その土台を元に外国語科で外国語学習に時間を使うような教科横断的なカリキュラムをより入念に検討していく必要がある。

そして、地球市民意識に関して有意に向上しなかった項目が多かった。地球市民意識の質問紙調査では、10項目中7項目は有意差がなく、有意差が出たものには下がったものも含まれていた。この原因は、解決へ向けて行動したくてもできないという無力感やあきらめ生じたからであると考察した。また、国際理解教育の内容理解についてうまく学習が進んでいないと捉えることもできる。加えて、質問項目の語句が難しかったのかもしれない。今後の取り組みでは、言語能力の向上と同様に、内容の理解に焦点をあてた外国語科以外での学びと、自分ごと化を感じさせる体験活動を取り入れたカリキュラムマネジメントをしっかりと行っていく必要がある。また、質問項目で使われているキーワードとなる語句は、より小学生にわかりやすい語句を使用するか、詳細な説明を付け加えて理解させる必要がある。しかし、そもそも市民性教育は1学期間という短い期間では達成されない。イギリスでおこなわれているシチズンシップ教育も幼稚園から18歳まで系統的なカリキュラムが組まれている。1学期という短い期間でまとめるのではなく、通年を通した変化をこれから検証していきたい。

本研究は、地球市民意識の涵養を目指した小学校外国語教育での国際理解教育の可能性を模索した。質問紙調査からは、少ない時間ながら効果を出した項目も存在した。これからも他教科の連携をより深いものとし、地球市民意識の涵養を目指して国際理解教育の内容を取り入れ、言語と内容の学びのバランスが取れたCLIL実践を追求していきたい。

7. 謝辞

本研究にあたり、奈良教育大学教職大学院の吉村

雅仁先生をはじめとし、橋崎頼子先生、小村明子先生、堀田千絵先生、そしてたくさんの大学関係の先生方、御理解と御協力をいただいた奈良県橿原市立耳成南小学校の管理職並びに6年生学年グループの先生方に心より感謝申し上げます。ありがとうございました。

参考文献

- AMNESTY INTERNATIONAL. わかりやすい 谷川俊太郎訳 世界人権宣言.
<https://www.amnesty.or.jp/lp/udhr/>
 (参照日2021.4.23)
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D.(2010) CLIL: *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 藤原孝章 (2018) 18歳成人と市民教育の進め方. 田中治彦編著. 18歳成人ハンドブック：制度改革と教育の課題. 明石書店. 56-78
- 池田真・渡部良典・和泉伸一 (2016) CLIL (内容言語統合型学習) 上智大学外国語教育への新たな挑戦 第3巻 授業と教材. 上智大学出版
- 石森広美 (2013) グローバル教育の授業設計とアセスメント. 学事出版
- 国連広報センター (2004) ABC:人権を教える.
https://www.unic.or.jp/files/abc_jinken.pdf
 (参照日.2020.3.20)
- 工藤泰三 (2019) グローバル・シティズンシップの涵養を目指したCLIL授業実践による学習者の変容についての考察. 中部地区英語教育学会紀要48.236-270
- 町田淳子 (2019) 水の旅 The Water Cycle:社会、理科、家庭科、国語と関連した国際理解教育としてのCLIL実践. 学びをつなぐ 小学校外国語教育のCLIL実践. 笹島茂・山野有紀. 三修社. 51-66
- 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説外国語活動・外国語編
- 奈良県教育委員会 (2014) なかまとともに 小学校2
- 橋崎頼子 (2019) 多様性理解とシチズンシップ教育. 教師のための多様性理解ハンドブック. 奈良教育大学多様性理解のための教員養成・教職員研修カリキュラムの開発に関する調査研究 (学長裁量経費プロジェクト). 12-15
- 野崎志帆 (2011) 市民性教育における人権と国際理解教育の課題-「普遍的人権を学ぶこと」再考. 日本国際理解教育学会編. 国際理解教育. Vol.17. 明石書店. 77-86
- 天津和子 (2010) 国際理解教育の目標と内容構成. グローバル時代の国際理解教育—実践と理論を

- つなぐ一. 第2章(1). 日本国際理解教育学会
.明石書店. 28-39
- 坂本ひとみ (2019) 福島県南相馬市とトルコの子
どもたちのビデオ交流プロジェクト: 国語、社
会、理科、図工と関連したCLIL実践. 学びを
つなぐ 小学校外国語教育のCLIL実践. 笹島
茂・山野有紀. 三修社. 67-82
- 坂本ひとみ・寺崎里水(2020) 21世紀型の「生きる
力」を育む小学校英語教育: 学力を競う英語学
習から異文化間コミュニケーション力を重視す
る深い学びへ. 生涯学習とキャリアデザイン =
Lifelong Learning and Career Studies 18(1),
法政大学キャリアデザイン学会. 113-132
- 笹島茂・山野有紀 (2019) 学びをつなぐ 小学校
外国語教育のCLIL実践. 三修社
- UNESCO CANADA (出版年不明) 『RIGHTS,
WANTS & NEEDS』
[https://www.unicef.ca/sites/default/files/
legacy/imce_uploads/rights_wants_and_
needs.pdf](https://www.unicef.ca/sites/default/files/legacy/imce_uploads/rights_wants_and_needs.pdf)
(参照日.2020.11.10)

APPENDIX 1 石森 (2013) を参考に作成した地球市民意識の質問紙調査における質問項目

	カテゴリー	質問	質問内容
知・技	地球的課題 content	1	みんなが安全・安心で、楽しい暮らしを送ることができる権利を持っていること理解している。
	地球的課題 content	2	人権や平和問題を解決するために行われている活動を知っている。
	自己理解・ 自己認識 culture	3	人権や平和問題を、自分たちの身の回りとのつながりを感じることができる。
		4	人権や平和問題を自分にも関係のある問題だと考えることができる。
思・判・表	コミュニケーション 能力 communication	5	人権や平和問題について、その解決に向けて自分は何ができるのかを考え、ことばなどを通して友達や他の人に伝えることができる。
	批判的思考 cognition	6	身の回りのことについて、権利が守られていない場面があるかどうかさまざまな立場や考え方から考えることができる。
	情報収集・活用 communication	7	さまざまな問題について自ら調べ、必要な情報を集め、自分の考えを相手にわかりやすく伝えることができる。
主体的に 学習に取り組む 態度	異文化や多様性の尊重・寛容 culture	8	誰もが安心・安全な暮らしをするために、自分や友達の人権(性格など)や人権を大切にしようとしている。
	多様性・多文化社会 異文化や多様性の尊重・寛容 culture	9	世界や地域には、さまざまな文化やいろいろな人が生活していることを理解し、その多様性を受け入れようとしている。
	地球市民の自覚と責任、 行動への意欲 culture	10	学校や社会など身の回りで起きている問題について考え、その解決のために友達や他の人と協力しようとしている。